



Kujala Sari

Monialainen yhteistyö perusopetuksessa

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Monialainen yhteistyö perusopetuksessa (Sari Kujala)

Kandidaatintutkielma, 25 sivua

Maaliskuu 2021

Tutkielmassa tarkastellaan monialaista yhteistyötä perusopetuksessa teoreettisena tutkimuksena kirjallisuuskatsauksen kautta. Yhteiskunnallisten muutoksien myötä myös perusopetuksen toimintakulttuuri ja työtavat muuttuvat. Tutkimuksessa selvitetään, mitä monialainen yhteistyö perusopetuksessa tarkoittaa ja milloin sitä tehdään perusopetusta ohjaavien lakien ja ohjeiden perusteella.

Tarkastellessa perusopetusta ohjaavia lakeja ja ohjeita, voidaan todeta, että monialaisen yhteistyön käsitettä ei ole avattu virallisissa asiakirjoissa. Monialainen yhteistyö mainitaan perusopetuslaissa oppilaan tuen tarpeeseen liittyvissä asiayhteyksissä sekä oppilas- ja opiskelijahuolto-laissa. Koska näissä molemmissa on usein tarve tehdä yhteistyötä eri organisaatioiden edustajien kanssa, monialainen yhteistyö voidaan käsittää silloin eri organisaatioiden väliseksi yhteistyöksi.

Perusopetuksen virallisten lakien ja ohjeiden mukaan monialaista yhteistyötä tehdään yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi sekä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jättävät yhteistyöhön liittyvät käytännöt pitkälti paikallisesti päätettäväksi. Perusopetuslaki sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki antavat monialaiselle yhteistyölle mahdollisuuden, onkin paikallisesti päätettävissä, kuinka hyvin annettua mahdollisuutta osataan hyödyntää.

Tutkielmassa tarkastellut perusopetuksen lait ja ohjeet antavat ohjeita siitä, miten asioiden pitäisi olla. Tutkimuksen myötä herää kysymys, miten monialainen yhteistyö on ymmärretty paikallisesti ja millaisia kokemuksia opettajilla on yhteistyöstä.

Avainsanat: monialaisuus, perusopetus, yhteistyö

Sisällys

1 JOHDANTO	4
2 YHTEISTYÖN KÄSITE	6
2.1 Yhteistyö	6
2.2 Monialainen yhteistyö	7
3 PERUSOPETUKSEN TAVOITTEET	10
4 YHTEISTYÖ PERUSOPETUKSESSA	13
4.1 Perusopetuslaki.....	13
4.2 Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki	15
4.3 Kouluyhteisön kehittäminen	17
5 POHDINTA	20
LÄHTEET:	23

1 JOHDANTO

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelen monialaista yhteistyötä perusopetuksessa kirjallisuuskatsauksen kautta. Inklusiivinen ajattelu on tullut vahvasti osaksi suomalaista kasvatus- ja opetusalaan. Kuten Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 15–16) toteavat, inklusioajattelussa oppilaan tarpeet eivät enää määrittele hänen opiskelupaikkaansa, sen vuoksi opettajien tulee muuttaa ammatillista työtötta ja koulun toimintakulttuurin tulee vastata oppilaiden tarpeisiin. Nykyisessä ammatissani varhaiskasvatuksessa olen jo vuosia nähnyt inklusiivisen toimintatavan onnistumisen vaativan avointa ja kunnioittavaa yhteistyötä. Perusopetuksen puolella inklusiivinen ajattelu on vielä melko uutta. Koska tulen luokanopettajan pätevyyden saatua työsken- telemään erityisluokanopettajana, tiedän tulevaisuudessa olevan edessä useita erilaisia yhteis- työtä vaativia työskentelytapoja. Halusinkin tutkia monialaista yhteistyötä perusopetuksessa perusopetusta ohjaavien lakien ja ohjeiden kautta. Tutkielman avulla saan varmuutta perustellessani monialaisen yhteistyön tärkeyttä oppilaan koulupolulla. Inklusion myötä myös luokan- opettajat pääsevät työssään osalliseksi monenlaiseen yhteistyöhön. On tärkeää, että luokanopet- taja tietää milloin hänen odotetaan osallistuvan monialaiseen yhteistyöhön. Tässä vaiheessa luokanopettajaopintoja yhteistyön tekemisestä perusopetuksessa on puhuttu hyvin vähän. Ajat- telisinkin, että tämä tutkielma auttaa luokanopettajaopiskelijoita käsittämään kuinka merkityk- sellistä yhteistyön tekeminen on yksittäisen oppilaan näkökulmasta.

Monialainen yhteistyö käsitteenä perusopetuksessa on vielä tuore. Edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 puhutaan vielä moniammatillisesta yhteistyöstä. 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsite moniammatillinen on vaihtunut monialaiseen. Mielestäni käsitteen uudistuminen on hyvä asia. Oppilaan huoltajina toimivat yleensä vanhemmat, jotka ovat keskeisessä roolissa myös monialaisessa yhteistyössä. Vanhemmuus ei kuitenkaan ole ammatti. Koska käsitteenmuutos on vielä varsin tuore, olen joutunut etsimään tietoa myös moniammatillisen yhteistyön käsitteellä. Käytänkin tutkielmas- sani monialainen ja moniammatillinen käsitteitä samaa tarkoittavina. Perusopetusta ohjaavissa laeissa ja ohjeissa mainitaan usein yhteistyö kodin kanssa. Rajasin tutkielmani koskemaan mo- nialaista yhteistyötä, kotien kanssa tehtävästä yhteistyöstä olisi voinut tehdä oman tutkiel- mansa.

Kuten Sahlberg (1998, s. 130) teoksessaan toteaa, opetustyöllä on voimakas yksinäisyyden ja yksin tekemisen leima. Opettajan työhön liittyvä yksin tekemisen ajatus on luultavasti juurtunut

niin syvästi koulun toimintakulttuuriin, että sen muuttaminen ei tapahdu hetkessä. Karjalainen (1992, s.46) on todennut tutkimuksessaan opettajan todellisen ammattitaidon syntyvän oivaluksesta, että työ on vaativa kokonaisuus ja liian monimutkaista kenenkään yksin hallittavaksi. Vastoin yleistä ajatusta opettajan yksinpärjäämisestä, Karjalainen on jo miltei kolmekymmentä vuotta sitten tuonut esille yhteistyön merkityksen ymmärtämisen todellisena ammattitaitona. Kuten johdannon alussa totesin, kiinnostus tutkimusaiheeseeni nousee omasta kokemuksestani. Varhaiskasvatuksesta saadun hyvän kokemuksen rohkaisemana haluaisin tuoda perusopetukseen viestiä yhteistyön voimasta.

Tutkimuskysymykseni ovat *mitä tarkoittaa monialainen yhteistyö perusopetuksessa ja milloin perusopetuksessa tehdään monialaista yhteistyötä?*

Keskeinen käsite tutkielmassani on yhteistyö. Tutkielman aluksi avaan yhteistyön käsitettä yleensä ja sen jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkielmani kannalta oleellista yhteistyön muotoa monialaista yhteistyötä. Perusopetuksen tavoitteet luovat pohjan yhteistyölle, sen vuoksi kuvaan luvussa kolme perusopetuksen yleisiä tavoitteita. Neljännessä luvussa tutkin perusopetusta ohjaavia lakeja ja ohjeita monialaisen yhteistyön näkökulmasta. Samassa luvussa tarkastelen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajatusta koulun kehittämisestä inklusiivisen ajattelun mukaisesti, miten siihen voisi vastata yhteistyöllä. Tutkielman lopuksi pohdin tutkimuskysymyksiäni kirjallisuuskatsauksessa esiin tulleiden asioiden pohjalta.

2 YHTEISTYÖN KÄSITE

Tutkimuksen kannalta keskeinen käsite teoreettiseen tarkasteluun on yhteistyö. Tässä kappaleessa avaan yhteistyön käsitettä, jota on tutkittu paljon eri tieteenaloilla. Perusopetuksessa tapahtuva yhteistyö perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sen vuoksi olen huomionnut tämän näkökulman myös yhteistyön määrittelyssä. Aluksi kuvaan lyhyesti yhteistyön yleistä käsitettä, sen jälkeen siirryn tarkastelemaan tarkemmin monialaista yhteistyötä.

2.1 Yhteistyö

Argyle (1991) määrittelee yhteistyön yhteiseksi toimimiseksi koordinoitusti työssä, vapaa-ajalla tai sosiaalisissa suhteissa. Yhteistyön tavoitteena on yhteisten tavoitteiden saavuttaminen, yhdessä toimimisesta nauttiminen ja yhteistyösuhteen edistäminen (Argyle, 1991, s. 15).

Aira (2012) avaa yhteistyön käsitettä vuorovaikutuksellista yhteistyötä käsittelevässä väitöskirjassaan moniulotteiseksi ilmiöksi, joka on vahvasti kontekstisidonnainen. Kun yhteistyön osapuolet ovat tekemisissä toistensa kanssa, yhteistyö toteutuu konkreettisesti osapuolten vuorovaikutuksessa, Aira toteaa. Tällöin yhteistyötä voidaan tutkia, arvioida ja kehittää vuorovaikutuksen tarkastelun kautta. Koska yhteistyöllä tähdätään johonkin tavoitteeseen, tarvitaan silloin runsaasti osapuolten välistä vuorovaikutusta tavoitteiden muodostamiseksi. Airan mukaan yhteistyö ei toteudu, jos siihen ei panosteta. Hyvätkään yhteistyön rakenteet eivät kannattele yhteistyötä, jos sitä ei toteuteta aktiivisesti. Airan tutkimuksessa selviää myös, että hyvä yhteistyö ei vaadi aina fyysistä läheisyyttä, tärkeämpää on osapuolten välinen vuorovaikutus, joka voi tapahtua myös viestintävälineen avulla. Hyvä yhteistyö vaatii jatkuvaa tasapainottelua sopivan yhteistyön määrän ja laadun löytymisen suhteen (Aira, 2012, s. 129–130).

2.2 Monialainen yhteistyö

Kuten jo johdannossa mainitsin, monialainen käsitteenä on varsin uusi pedagogiikan käsite. Aikaisemmin käytössä on ollut, ja on varmasti vielä usein edelleenkin, moniammatillinen yhteistyö. Käytänkin tässä tutkimuksessa käsitteitä monialainen ja moniammatillinen samaa tarkoittavana asiana.

Arkikäytössä ajatellaan kaikkien tietävän mitä moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan, vaikka käsitteellä viitataan erilaisiin yhteistyön muotoihin ja sisältöihin (Pärnä, 2012, s. 48). Isoherranen (2008) kuvaakin moniammatillisen yhteistyön käsitettä suomen kielessä sateenvarjokäsitteeksi sisältäen kaikki vaihtoehdot rinnakkain työskentelystä roolirajoja rikkovaan työskentelyyn. Esimerkiksi englanninkielisessä kirjallisuudessa sen sijaan käytetään erilaisia käsitteitä kuvaamaan vaihtelevia yhteistyön muotoja ja tasoja (Isoherranen, 2008, s. 39).

Frost (2005) tuo esille teoksessaan yhteistyön muotoja ja tasoja yhteistyötahojen sitoutuneisuuden mukaan; työskentelevätkö ammattilaiset yhdessä kumppaneina vai pystyvätkö he toimimaan yhdessä yhtenä ryhmänä. Frost jakaa yhteistyön toimintatavat neljään tasoon:

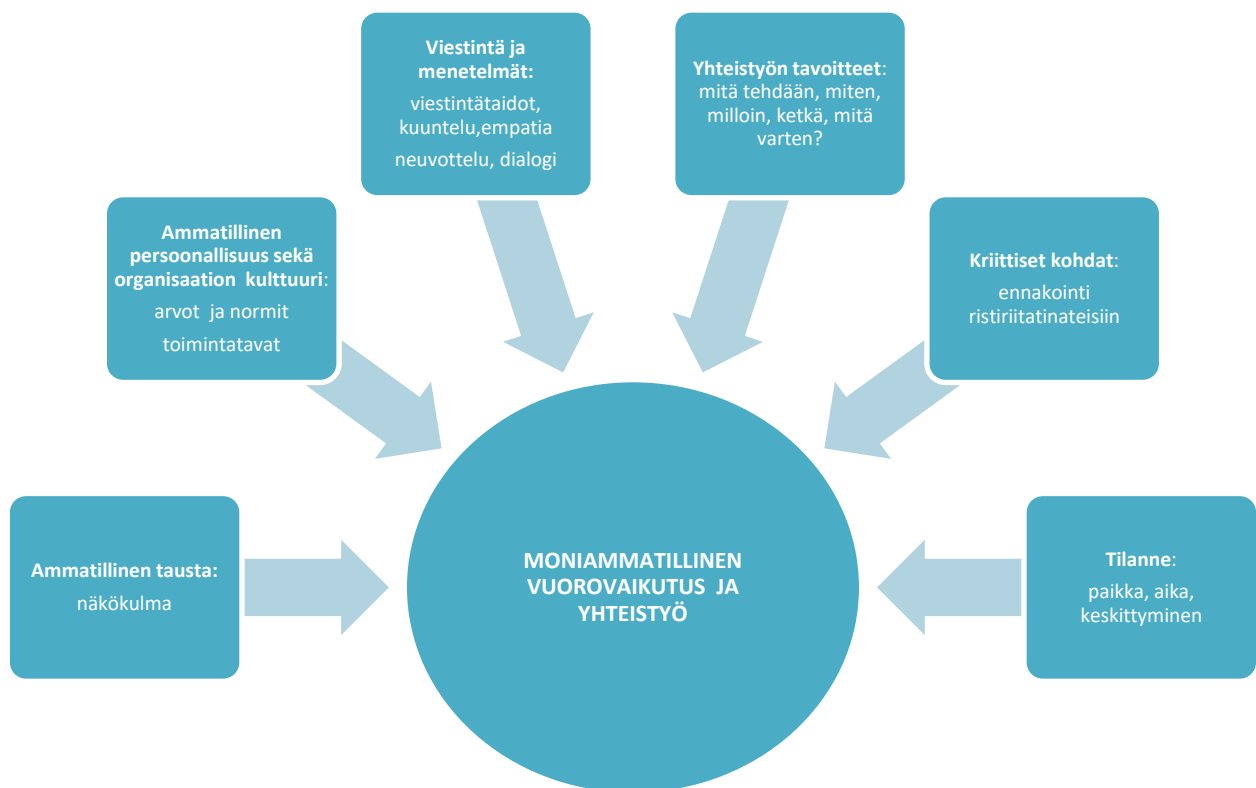
1. Cooperation – palvelut toimivat yhdessä toisiaan täydentäen kohti tavoitteita säilyttäen samalla riippumattomuutensa toisistansa.
2. Collaboration – palvelut suunnitellaan yhdessä ja ne täydentävät toisiaan kohti yhteistä tavoitetta.
3. Coordination – palvelut toimivat yhdessä suunnitellusti ja järjestelmällisesti kohti yhteisiä tavoitteita.
4. Merger/integration – eri palveluista tulee yksi ryhmä (organisaatio) palvelujen tuottamisen parantamiseksi (Frost, 2005, s. 14).

Englanninkielisistä termeistä voidaankin päätellä, että monialaista yhteistyötä voidaan tehdä eri tavoin sitoutuneena. Mitä vahvemmin yhteistyötahot toisiinsa sitoutuvat ja ikään kuin sulautuvat toisiinsa, sen vahvemmin tahot pyrkivät yhteiseen tavoitteeseen.

Tuomela-Jaskarin (2016) mukaan monialaisuudella tarkoitetaan eri ammattilaisten osaamisen kytkemistä toisiinsa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tuomela-Jaskarin artikkelissa avataan monialaista yhteistyötä yhdessä tekemisen ja oppimisen tilaksi, toisten toimijoiden näkökulmien kuuntelemiseksi sekä omien näkökulmien esittämiseksi toistenkin käyttöön. Lasten,

nuorten ja perheiden parissa työskentelevien ammattilaisten monialaisen yhteistyön tarkoituksena on yhteensovittaa näkökulmia asiakkaan asian tai tilanteen edistämiseksi. Monialainen yhteistyö vaatii avointa dialogia, jotta voidaan oivaltaa uutta ja löytää uusia etenemismahdollisuuksia (Tuomela-Jaskari, 2016, s. 75–76). Edellinen käsitys monialaisesta yhteistyöstä kuvastaa mielestäni yhteistyön ihannetta, toimintatapaa, johon tulisi pyrkiä. Ei voida kuitenkaan olettaa, että kaikki yhteistyö olisi näin sitoutunutta ja syvää.

Oheisessa kuviossa mukailen Honkasen ja Suomalaisen (2009) kuvaamia asioita, jotka vaikuttavat moniammatilliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Moniammatillisessa yhteistyössä tulee tiedostaa muun muassa asiantuntijoiden erilaiset ammatilliset taustat, persoonallisuus sekä arvot ja normit. Yhteistyöhön vaikuttaa tapamme viestiä asioita toisille ihmisille. Tärkeiksi seikoiksi nousevat myös työskentelymenetelmät ja toiminnan tilanne. Ennen kaikkea yhteistyön tavoitteen on oltava kaikille toimijoille selvillä. Onnistuneessa yhteistyössä osataan varautua myös ristiriitoihin etukäteen. Yhteistyössä koetaan jaettua asiantuntijuutta, työote yhteistyössä on aktiivinen ja tutkiva (Honkanen & Suomala, 2009, s. 94–95).



Kuvio 1. Moniammatillinen vuorovaikutus ja yhteistyö Honkasta ja Suomalaa (2009, s. 95) mukaillen

Kuviosta saa käsityksen, miten monesta asiasta hyvä yhteistyö koostuu. Sen avulla on myös helppo ymmärtää miksi yhteistyö ei aina onnistu. Joskus pelkästään huono ajankohta tai paikka voi vaikuttaa yhteistyön sujumiseen. Mikäli vuorovaikutuksessa on jännitteitä tai asiantuntijat keskittyvät vain omiin näkemyksiinsä, yhteistyön onnistuminen on haastavaa. Honkasen ja Suomalan (2009) käsitys moniammatillisesta yhteistyöstä onkin mielestäni realistinen ja todennukaisempi kuin Tuomela-Jaskarin (2016).

Pärnä (2012) esittää moniammatillista yhteistyöprosessia käsittelevässä väitöskirjassaan moniammatillisen yhteistyön edellyttävän tahtoa, asiakaslähtöisen yhteistyötarpeen tunnistamista, ammatillisten rajojen ylittämistä sekä yhteisen asiantuntijuuden rakentamista. Oleellista on tavoitteiden konkreettinen määrittely sekä monitasoisuuden tunnistaminen. Tuloksellinen moniammatillinen yhteistyö voimaannuttaa asiakasta ja työntekijää, sekä kehittää osaamista ja yhteistyön rakennetta (Pärnä, 2012, s. 216–218).

Isoherrasen (2008) mukaan onnistunut yhteistyö vaatii myös yhteisen ”kielen” löytymistä. Asiantuntijoiden erityistiedon ja -osaamisen lisäksi eri tiedon aloilla voi olla erilaisia käsitteitä, joita arvostetaan eri tavoilla. Oleellisen tiedon kokoamiseksi tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja, vastavuoroista keskustelua sekä eri osallistujilta että organisaatioilta (Isoherranen, 2008, s. 34).

Duckmanton (2011) toteaa artikkelissaan vahvan ja kestävä yhteistyön rakentumisen vaativan jäsentensä ymmärrystä ja luottamusta toisiinsa. Jokainen ryhmäläinen tarvitsee kuitenkin erilaisen ajan rakentaakseen luottamuksen ihmisiin ja toimintatapoihin. Duckmanton onkin kehittänyt yksinkertaisen kaavan onnistuneelle yhteistyölle: (oikeat ihmiset + oikea asenne) x tarvittava aika = tehokas yhteinen työskentely (Duckmanton, 2011, s. 160).

3 PERUSOPETUKSEN TAVOITTEET

Voidakseen perehtyä perusopetuksessa tehtävään yhteistyöhön, on mielestäni tärkeää tuoda esille ensin perusopetuksen tavoitteita yleensä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) työryhmämuistio ja selvitys avaa valtioneuvoston asetuksen määäämiä perusopetuksen tavoitteita. Asetuksen mukaan perusopetuksen opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua tasapainoiseksi, terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi ja ympäristöään kriittisesti arvioivaksi yhteiskunnan jäseneksi. Tietojen ja taitojen osalta oppilaille tulee antaa perusta laajaan yleissivistykseen sekä näkökulmia maailmankuvan avartumiseen ja syventymiseen. Perusopetuksessa tuetaan oppilaan ajattelun ja viestinnän taitojen kehittymistä. Valtioneuvoston asetuksessa tuodaan esille myös tasa-arvon edistäminen sekä elinikäinen oppiminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 13–15).

Arki ajattelussa perusopetuksen tavoitteena pidetään nimenomaan oppilaita sivistävää tehtävää – koulu on sivistyksen kehto. Millainen sivistysnäkemys sitten ohjaa nykyistä perusopetussuunnitelmaa? Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden perusteella sivistys ymmärretään taidoksi tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettautumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Ihmisyyteen kasvaessa muodostuu jännitteitä vallitsevan todellisuuden ja pyrkimysten välillä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä jännitteitä eettisesti ja myötätuntoisesti sekä hyvää puolustaen. Sivistys ilmenee tavassa, miten suhtautuu itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon, sekä siinä miten toimii tai haluaa toimia. Sivistykseen kuuluu vastuu omasta kehittymisestä ja hyvinvoinnista (Opetushallitus, 2016, s. 15–16). Halisen ja Jääskeläisen (2015, s. 20) artikkelin mukaan opetussuunnitelmauudistusta ohjannut sivistysnäkemys vaikuttaa opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuun oppimiskäsitykseen, opetuksen tehtävään, arvoperustaan, oppilaiden roolin määrittämiseen sekä opetuksen eheyttämisen pohdintaan ja tarkoitukseen. Sivistysnäkemyksellä on siten vahva vaikutus koko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Siljander (2014) kuvaa teoksessaan modernin sivistysteorian taustalla vaikuttavia sivistyshistoriallisia traditioita; *cultura animi* -perinnettä (sielun jalostamista) sekä *imago Dei* -oppia (jumalankuvan kaltaisuuden vaalimista ja palauttamista). Näiden ajatusten pohjalta on johdettu modernille sivistys käsitteelle ominaiset piirteet. Sivistys on luova prosessi, jossa ihminen pystyy muokkaamaan ja kehittämään itseään ja kulttuurista ympäristöä omalla toiminnalla. Sivistysprosessissa ihminen tavoittelee edistyneempää elämänmuotoa. Sivistys tarkoittaa modernissa

pedagogiikassa ihmiseksi tulemista, mutta ihmiseksi tuleminen ei tapahdu ilman kasvatusta. Sivistys ei tapahdu siis luonnostaan, vaan se on prosessi, jonka päämääränä on tehdä luonnonolennosta kulttuuriolento (Siljander, 2014, s. 27–29).

Kasvatuksen Siljander (2014) määrittelee yksilön kasvu- ja sivistysprosessiin tarkoitukselliseksi vaikuttamiseksi. Tavoitteista huolimatta toiminnan lopputulosta ei kuitenkaan voida sanoa, joten kasvatuksen päämäärä on tietyllä tavalla avoin. Toisaalta kasvatusta tapahtuu myös ilman tietoista tai ensisijaista tarkoitusta. Kasvatus edellyttää vähintään kahden ihmisen välistä pedagogista vuorovaikutussuhdetta, pedagogista interaktiota. Vuorovaikutus ei kuitenkaan ole tasavertaista, koska kasvattajalla on pedagoginen vastuu tuottaa kasvatettavalle yhteiskunnassa välttämättömiä sosiaalisia valmiuksia ja kehittää kasvatettavan itsenäistä toimintakykyä (Siljander, 2014, s. 23–26). Kasvatuksen tehtävänä Siljanderin (2014) mukaan on tietoisesti ohjata yksilön identiteetin muodostumista. Tämä tapahtuu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla yhteisön sosiaalisten raamien sisällä. Sivistysprosessin myötä kasvatettavasta kehittyy itsenäisesti toimiva ja uutta luova yksilö. Kasvatuksen tarkoituksena ei ole siten erillisten taitojen ja tietojen oppiminen, vaan sivistyminen (Siljander, 2014, s. 42).

Siljanderin (2014) mukaan modernilla opetuksen käsitteellä viitataan toimintaan, joka on pedagogisesti tarkoituksellista, tietoista ja suunniteltua sekä organisoitua ja ammatillista. Opetukselle on ominaista pedagoginen tavoitteenasettelu yhteiskunnallinen tila ja oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Pedagoginen tarkoitus viittaa opetuksen eri näkökulmiin: opetettavaan sisältöön ja oppilaan oppimisprosessiin. Opetukseen liittyy myös suunnitelmallisuuden vaatimus, koska oppimisen tavoitteet eivät toteudu sattumalta. Koska opetusta tulee tarjota modernissa yhteiskunnassa kaikille, on tämä tehtävä annettu koululaitokselle. Samalla opetustehtävästä on tullut ammatti (Siljander, 2014, s. 44–46).

Kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden määrittelyssä nousevat esille tietoinen pyrkimys vaikuttaa yksilöön. Kasvatuksen ja opetuksen erottaa toisistaan opetuksessa tarvittava sisällöllinen asia, kun taas kasvatusta puolestaan voi tapahtua kasvatettavan ja kasvattajan välillä ilman sisällöllistä elementtiä (Siljander, 2014, s. 45). Kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden määrittelyssä tulee esille yksilöllinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tarkoituksena on saada kasvatuksen ja opetuksen keinoin itsenäisiä sivistyneitä yksilöitä, jotka sopeutuvat ympäröivään yhteiskuntaan.

Tarkastellessa sivistyksen määrittelyä, se selitetään ihmiseksi tulemiseksi kasvatusprosessissa. Koululla on tietysti myös opetukseen ja oppimiseen liittyviä tavoitteita. Opetuksessa läsnä on

kuitenkin aina sisällöllinen aines, jolloin jotakin asiaa opetellaan tietoisesti. Uskon siihen, että tulevaisuudessa koulun tehtävä inhimillisten taitojen kehittäjänä kasvaa, ja inhimillisten taitojen kehittyminen tapahtunee pääasiassa kasvatuksen kautta. Opetuksen tavoitteetkin siirtyvät enemmän tiedon etsimiseen, kuin tiedon siirtämiseen. Ajattelenkin niin, että koulun tavoitteet ovat tulevaisuudessa enemmän kasvatuksellisia kuin opettamiseen liittyviä. Tämä tulee vaikuttamaan opettajan työhön ja työskentelytapoihin.

Kuten luvun alussa tuli esille perusopetuksella on laajat tavoitteet ja niiden toteuttaminen yksittäisenä opettajana on mahdotonta. Yhteistyö muiden tahojen kanssa helpottaa tavoitteiden toteuttamista. Tarkastellessa yhteistyötä Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osalta on siellä mainittu yhteistyöstä oppilaiden sekä kodin kanssa. Lisäksi mainitaan koulun sisäinen yhteistyö sekä muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyö tukee perusopetuksen yhtenäisyyden, eheyden ja laadun varmistamista, toiminnan avoimuutta sekä oppilaan oppimista ja kasvua. Yhteistyöllä vahvistetaan myös oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja turvallisuutta sekä koulu yhteisön hyvinvointia (Opetushallitus, 2016, s. 35). Nämä perustelut yhteistyölle antavat käsitystä siitä, miten suuri merkitys yhteistyöllä on yksittäiselle oppilaalle sekä koko koulu yhteisön hyvinvoinnille. Tarkastelenkin seuraavaksi yhteistyötä perusopetuksessa perusopetusta ohjaavien lakien ja ohjeiden kautta.

4 YHTEISTYÖ PERUSOPETUKSESSA

Suomen perusopetuslaki ja sen muutokset sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat keskeiset perusopetusta säätelevät asiakirjat. Olen avannut tässä luvussa näitä asiakirjoja monialaisen yhteistyön näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet täydentävät perusopetuslakia sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolokia yhteistyötä koskevissa säännöissä ja ohjeissa. Opetussuunnitelman perusteet myös ohjaavat kouluyhteisöä kehittymään. Luvun loppupuolella tarkastelenkin kouluyhteisön kehittymistä inklusioajatuksen mukaisesti.

Lahtisen ja Lankisen (2020) mukaan koulutusta koskevaan lainsäädäntöön on jouduttu tekemään vuoden 1999 kokonaisuudistuksen jälkeen lukuisia muutoksia kuluneiden vuosien aikana. Lainsäädännön pyrkimyksenä on vastata kansainvälisten ja yhteiskunnallisten muutosten mukanaan tuomiin tulevaisuudennäkymiin koulutusjärjestelmässämme. Samalla koulutukselle luodaan edellytyksiä yhteiskunnalliseen kehitykseen. Yksilöllisyys, joustavuus, yhteistyö ja elinikäinen oppiminen ovatkin lainsäädännössä avainkäsitteitä (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 11).

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puolestaan on laadittu perusopetuslain ja -asetusten sekä valtioneuvoston asettamien tavoitteiden ja tuntijaon pohjalta. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja edistää yhdenvertaista perusopetusta. Paikallisesti valmistellaan paikallinen opetussuunnitelma Opetushallituksen antaman määräyksen mukaan. Paikallinen opetussuunnitelma ottaa huomioon paikallisesti tärkeänä pidettävät tavoitteet ja tehtävät luoden perustan päivittäiselle koulutyölle. Opetussuunnitelmassa koulujen toiminta liitetään osaksi muuta paikallista lasten hyvinvointia ja oppimista edistävää toimintaa (Opetushallitus, 2016, s. 9).

4.1 Perusopetuslaki

Lahtinen ja Lankinen (2020) selventävät teoksessaan perusopetuslakia käytännön tasolle. Heidän mukaansa *opetuksen järjestämistä* koskevissa laeissa pyritään aikaisempaa selkeämmin turvaamaan oppilaan omien edellytysten mukainen opetus ja siihen liittyvä tuki. Perusopetuksen erityisopetusta ja muuta oppilaan tukea koskevat säännökset onkin uudistettu vuonna 2010.

Uudistuksen myötä laissa määritellään aikaisempaa täsmällisemmin tuen antamiseen liittyvät menettelyt sekä painotetaan päätösten pedagogista luonnetta. Uudistuksen myötä tukea tulee antaa heti tuen tarpeen ilmetessä ja enää siihen ei tarvita ulkopuolisen tahon arviointia. Tuki koostuu yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 216). Laki takaa oppilaan yksilöllisen huomioimisen. Opetuksen järjestäminen oppilaan omien edellytysten mukaan vaatii erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Ei kuitenkaan voida olettaa, että yksittäinen opettaja pystyisi tai edes osaisi vastata kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin.

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuovat esille yhteistyön tarpeen oppilaan tuen tarvetta pohtiessa. Opettajien pedagogisen osaamisen sekä muiden asiantuntijoiden yhteistyöllä voidaan havaita ja arvioida tuen tarvetta sekä suunnitella ja toteuttaa tukimuotoja. Yhteistyöhön osallistuvat tapauskohtaisesti harkitut asiantuntijat. Yhteistyötä tehdään myös oppilaan ohjaukseen liittyvissä tavoitteissa ja toimenpiteissä, samoin jatko-opintomahdollisuuksia pohdittaessa (Opetushallitus, 2016, s. 61–62).

Etenkin tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla toimiva yhteistyö korostuu. Opettajalla on pedagoginen näkemys asioista, mutta se on kuitenkin vain yksi näkökulma tukea tarvitsevan oppilaan asioihin. Røn-Larsenin (2016) artikkeli osoittaa tapausesimerkin kautta, kuinka tieto lapsen jokapäiväisestä elämästä voi vaikuttaa kouluarjessa selviämiseen. Røn-Larsenin mukaan asiantuntijat jättävät toisinaan lapsen arjessa tapahtuvat asiat, esimerkiksi kaveri- tai perhesuhteet, huomioimatta omien asiantuntija-analyysien rinnalla. Kuitenkin pientenkin asioiden huomioiminen lapsen arjessa voi vaikuttaa ratkaisevasti toimenpiteiden onnistumiseen (Røn-Larsen, 2016, s. 79).

Lahtisen ja Lankisen (2020) mukaan *koulutuksen järjestämistä* puolestaan ohjaavat säännökset koulutuksen yleisistä perusteista eli riittävästä valtakunnallisesta yhdenmukaisuudesta, yksilöllisten edellytysten huomioon ottamisesta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Lisäksi pyritään edistämään oppilaiden terveyttä ja kehittymistä. Tasa-arvon edistymistä toteutetaan perusopetuslain mukaan muun muassa huomioimalla opetuksen sisällöt sekä opetusjärjestelyt niin, että niillä turvataan kaikille yhtenäiset mahdollisuudet opetukseen. Kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa siten, että oppilaan kehitystaso ja tarpeet huomioidaan opetuksessa, ohjauksessa ja tuessa. Koulun toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet, sekä tuetaan yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 114–118). Koulutuksen järjestämistä ohjaava

säännös siirtää näkökulman yksilöstä yhteisöön. Yhteistyöllä koulutuksesta tehdään tasa-arvoisempaa ja yhdenmukaisempaa valtakunnallisesti ja koulukohtaisesti. Yhteistyö perheen kanssa puolestaan vahvistaa yhteisiä suuntaviivoja yksittäisen oppilaan elämässä.

4.2 Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki kokoaa yhteen Lahtisen ja Lankisen (2020) mukaan aikaisemmin hajallaan olleet perusopetukseen, lukio-opetukseen ja ammatilliseen perusopetukseen sekä lastensuojelulakiin sisältyneet oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säädökset. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on lasten ja nuorten tasa-arvoisen koulunkäynnin ja opiskelun mahdollisuuden vahvistaminen. Laki pyrkii edistämään opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja osallisuutta sekä ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä. Lain pyrkimyksenä on myös edistää muun muassa oppilaitosyhteistyötä, opiskeluympäristön hyvinvointia, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Lailla pyritään turvaamaan varhainen tuki sekä opiskeluhuoltopalvelujen yhdenvertaisuus saatavuuden ja laadun suhteen. Opiskeluhuoltoon sisältyvät opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhuolto toteutetaan monialaisena yhteistyönä opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Lain tavoitteena on siirtää painopistettä yksilökeskeisestä työstä koko oppilaitosyhteisöä tukevaan ennaltaehkäisevään yhteistyöhön (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 321–322).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki jakaa opiskeluhuollon yhteisölliseen ja yksilölliseen opiskeluhuoltoon. Lahtisen ja Lankisen (2020) mukaan yhteisöllinen opiskeluhuolto tarkoittaa toimintakulttuuria, jota toteuttaa kaikki opiskeluhuollon toimijat. Kaikkien oppilaitoksessa työskentelevien sekä oppilashuoltopalveluista vastaavien on edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä oppilaitoksen ja kodin yhteistyötä. Yksilökohtainen opiskeluhuolto puolestaan perustuu yksittäisen opiskelijan tarvitsemiin palveluihin sekä monialaisessa asiantuntijaryhmässä toteutettavaan opiskeluhuoltoon (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 322–323).

Perälä ja kumppanit (2015) kuvaavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toimintakulttuuriksi ja toimiksi, jotka edistävät opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä sosiaalista vuo-

rovaikutusta, vastuullisuutta ja osallisuutta. Tarkoituksena on myös edistää koko oppilaitosympäristön turvallisuutta, terveellisuutta ja esteettömyyttä. Oppilaitoksen toimintakulttuuriin kuuluvat Perälän ja kumppaneiden mukaan kaikki oppilaitoksen viralliset ja epäviralliset säännöt, toimintamallit, arvot ja periaatteet. Yhteisöllisen opiskeluhuollon pitkän aikavälin tavoitteena onkin vähentää yksilökohtaisen työn tarvetta, esimerkiksi kiusaamiseen liittyvissä kysymyksissä (Perälä ym., 2015, s. 78). Kun koko koulu yhteisö saadaan voimaan hyvin, vähentää se yksittäisen oppilaan pahoinvointia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarkentavat oppilas- ja opiskelijahuoltolain kirjattujen monialaisten ohjausryhmien toimintaa. Koska kyseessä ovat peruskouluikäiset oppilaat, opiskeluhuollosta käytetään käsitettä oppilashuolto. Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan useammat koulut voivat muodostaa yhteisen *monialaisen oppilashuollon ohjausryhmän*, joka vastaa koulutuksen järjestäjäkohtaisen oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Laki velvoittaa muodostamaan myös *monialaisen koulukohtaisen oppilashuoltoryhmän*, jonka tehtävänä on koulu yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen. Yksittäisen oppilaan asioita puolestaan käsitellään *monialaisessa asiantuntijaryhmässä*, jolloin pohditaan oppilaan yksilöllistä hyvinvointia. Laki määrittelee millaisia asioita missäkin ryhmässä saa käsitellä. Ohjausryhmän kokoonpano on yhteisöllisissä ryhmissä yleensä sama, yksittäisen oppilaan asioita käsitellessä monialaisen asiantuntijaryhmän kokoonpano sen sijaan harkitaan tapauskohtaisesti (Opetushallitus, 2016, s. 78).

Perälä ja kumppanit (2015) selventävät Terveiden ja hyvinvointilaitoksen julkaisemassa opissa opiskeluhuoltoryhmään kuuluvia jäseniä. Jäsenet voidaan jakaa ohessa esitetyn kuvion mukaisesti koulun *sisällä toimiviin* henkilöihin sekä koulun *ulkopuolisiin* yhteistyötahoihin. Oppilaitoksen sisäisessä yhteistyössä ovat koulu yhteisössä toimivat ammattiryhmät, ulkopuoliset yhteistyötahot puolestaan edustavat muita lasten ja nuorten parissa työskenteleviä ammattilaisia (Perälä ym., 2015, s. 68–69).



Kuvio 2. Esimerkki opiskeluhoitoryhmän sisäisistä ja ulkoisista yhteistyötahoista (Perälä ym., 2015, s. 68–69).

Kuten Perälän ja kumppaneiden (2015) listaamista yhteistyötahoista huomaa, opiskeluhoitoloissa toimii monia ammattiryhmiä eri organisaatioista. Työn monialainen yhteensovittaminen vaatiikin määrätietoista ja suunnitelmallista sitoutumista yhteisiin päämääriin. Jokaisen ammattillinen osaaminen ja toisten asiantuntijoiden konsultointi auttaa opiskelijaa saamaan tarvitsemansa tuen opiskeluhoitoloista (Perälä ym., 2015, s. 68–69).

4.3 Koulu yhteisön kehittäminen

Perusopetuksen tulee kehittyä jatkuvasti yhteiskunnan mukana. Yhteiskunnan moninaisuus näkyy entistä enemmän myös perusopetuksessa, tämä tulee huomioida myös koulu yhteisön kehittämisessä. Halinen ja Jääskeläinen (2015) toteavat suomalaisen peruskoulun olevan ainoa koko ikäluokkaa kokoava yhteisö. Peruskoululla on mahdollisuus edistää yksilöllistä ja yhteisöllistä kasvua, lisätä sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä kasvattaa inhimillistä, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Perusopetuksen tehtävää koulu toteuttaa kasvatuksen ja opetuksen kei-

noin. Tämän vuoksi kouluyhteisön toimintakulttuuri, oppimisympäristöt ja työtavat ovat tärkeitä kehittämisen kohteita. Niiden kautta oppilaat saavat kokemuksia, joilla on vaikutus oppilaan inhimilliseen kasvuun. Ne vaikuttavat myös oppilaan hyvinvointiin, sivistykseen ja elinikäiseen oppimiseen sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 21).

Opetushallitus (2016, s. 18) määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen kehittämisen tapahtuvan inklusioperiaatteen mukaisesti. Mitä inklusio sitten käytännössä tarkoittaa? Usein inklusiosta puhuttaessa ajatellaan ensimmäisenä tukea tarvitsevia lapsia ja heidän oikeuksiaan. Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 15–16) muistuttavat, että inklusio ei rajoitu pelkästään tukea tarvitseviin lapsiin, vaan on kaikkien oppilaiden oikeus tasarvoon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Qvortrup ja Qvortrup (2018) konkretisoivat inklusiota kolmen ulottuvuuden kautta. Ensimmäisessä ulottuvuudessa huomio kiinnittyy inklusion tasoon. Onko oppilas luokkansa aktiivinen jäsen, jonka muut tunnustavat. Toinen ulottuvuus koskee sosiaalisia yhteisöjä, joita koulussa on useita (esimerkiksi luokka, koulun piha tai kahdenväliset suhteet). Kuuluuko oppilas näihin yhteisöihin, vai onko hänet poissuljettu niistä. Kolmas ulottuvuus muodostuu kahden edellisen ulottuvuuden pohjalta. Siinä tarkastellaan inklusion astetta. Inklusion aste voi vaihdella täydellisestä osallisuudesta täydelliseen syrjäytymiseen. Usein oppilaiden osallisuuden taso vaihtelee eri yhteisöissä (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813–814).

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) kuvaavat inklusiivista kasvatusta ja inklusiota koulumaailmassa kaikkien lasten mahdollisuudeksi tulla kouluun vammaisuudesta, sukupuolesta, uskonosta, kielestä tai muista tekijöistä riippumatta. Koululta vaaditaan silloin joustavuutta ja toimintatapojen muutosta, kun koko ikäluokka tulee samaan kouluun (Takala ym., 2020, s. 16). Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) toteavatkin inklusiivisen opettajuuden keskiössä olevan opettajan kyvyn arvioida omaa työtään sekä kykyä mukauttaa opetustaan ja toimintatapojaan tarpeen mukaan. Opettajalta ei kuitenkaan vaadita sitä, että hän pystyisi yksin opettamaan erilaista oppilaiden kirjoa. Opettajien yhteistyökyky onkin keskeistä inklusiivisessa kasvatuksessa. Yhteistyöllä eri ammattilaisten vahvuudet ja osaaminen saadaan tehokkaasti käyttöön (Takala ym., 2020, s. 27–28).

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ainoastaan ohjaavat perusopetusta kehittymään inklusiivisen ajatuksen mukaan. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan avaa inklusion käsitettä millään tavalla. Jokainen voi siis tulkita inklusioperiaatetta omalla

tavallaan. Tämä lienee suurin syy siihen, miksi inklusion toteutuminen perusopetuksessa on kohdannut paljon vastustusta ja epäonnistuneita yrityksiä. Inklusion onnistuminen vaatii yhteistyötä. Kun perusopetuksen lakeja ja ohjeita tarkastelee yhteistyön näkökulmasta, saa vastauksia myös inklusioon liittyviin kysymyksiin.

Tarkastelin luvussa kolme perusopetuksen tehtävää etenkin sivistyksellisestä näkökulmasta. Koulun tehtävä on kasvattaa vahvoja itsenäisiä yksilöitä yhteiskunnan sallimien reunaehtojen puitteissa. Koska inklusioperiaatteeseen kuuluu jokaisen oppilaan yksilöllisten vahvuuksien ja tarpeiden huomioiminen, ei voida olettaa, että yksittäinen opettaja pystyisi toteuttamaan kasvatustehtävänsä yksin. Toteuttaakseen perusopetuksen sivistävää tehtävää on opettajan toimittava yhteistyössä muiden kanssa.

Sahlberg (1998) kuitenkin muistuttaa, että toisille opettajille vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa toimiminen on luontevampaa kuin toisille. Jos uudistus perustuu vuorovaikutukseen, voi se tuntua vaikealta opettajasta, joka ajattelee asioita enemmän tiedonsiirtoprosessina, ei niinkään yhdessä pohtimisena (Sahlberg, 1998, s. 195). Johnson (2007) toteaaakin, että opettajayhteisössä vallitseva ryhmädynamiikka saattaa luoda esteen yhteisössä toimimiselle. Muutosmyönteinen yhteistyöhön pyrkivä opettaja voi joutua opettajayhteisössä kestämiin melkoisiin paineisiin. Toisinaan yhteistyö jää vain mukavuutta tuovalle tasolle, esimerkiksi opetusmateriaalien jakamiseen, syvempää keskustelua siitä mitä opetetaan ja miksi ei käydä (Johnson, 2007, s. 87–88). Sahlberg (1998, s. 196) kannustaakin opettajia keskustelemaan uudistusten edellyttämistä käsityksistä ja ajattelutavoista.

Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) toteavat artikkelissaan, että nyt ja tulevaisuudessa tarvitaan opettajia, jotka kykenevät kohtaamaan ja kasvattamaan erilaisia oppilaita tuen tarpeesta tai kulttuuritaustoista riippumatta. Opettajien tulee osata toimia moniammatillisessa yhteistyössä ja tukea oppilaan yksilöllisiä sekä yhteisöllisiä oppimisen prosesseja. Opettajan tulee myös kehittää henkilökohtaista pedagogista käyttöteoriaansa ja vahvistaa ammatillista tietämystään tutkivalla otteella (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 97).

Saarinen ja kumppanit (2021) antavat tuoreessa perusopetuksen opetussuunnitelman toimeenpanon arvioinnissa kouluille kehittämissuosituksia. Yksi suosituksista on yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistaminen. Saarisen ja kumppaneiden mukaan pedagogisella johtamisella voidaan kannustaa henkilöstöä yhteistyöhön. Opetussuunnitelman toimeenpanon arvioinnin perusteella yhteistyö on suurin opetussuunnitelman tavoitteiden, opetuksen sekä toimintakulttuurin kehittämistä edistävä tekijä (Saarinen ym., 2021, s. 5).

5 POHDINTA

Tein kandidaatintutkielmani aiheesta monialainen yhteistyö perusopetuksessa, koska halusin selvittää miten perusopetuksen lait ja ohjeet ohjeistavat perusopetuksessa monialaiseen yhteistyöhön. Rajasin tutkielmani tarkastelemaan vain monialaista yhteistyötä. Asiakirjoissa korostuu kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Sen näkökulman mukaan ottaminen olisi tehnyt tutkielmasta liian laajan. Tutkimuskysymyksinäni olivat *mitä tarkoittaa monialainen yhteistyö perusopetuksessa ja milloin perusopetuksessa tehdään monialaista yhteistyötä?*

Keskeinen käsite tässä tutkielmassa on yhteistyö. Monialaisen yhteistyön määrittelemisen oli haastavaa. Kuten olen jo useamman kerran todennut, jouduin käyttämään kahta eri käsitettä samaa tarkoittavina asioina. Moniammatillisen ja monialaisen käsitteissä on kuitenkin pieni ero. Moniammatillinen yhteistyö ymmärretään eri ammattien välisenä yhteistyönä, jolloin vain ammatti on yhteistyötä tekevien henkilöiden erottava tekijä. Monialaisessa yhteistyössä mainitaan myös eri organisaatiot, jolloin organisaatiosta tulee ammatin lisäksi erottava tekijä. Eri käsitteistä huolimatta vuorovaikutuksellinen yhteistyö ei kuitenkaan poikkea yhteistyötilanteesta, joten en koe käsitteiden välillä tällöin ristiriitaa. Yhteistyötä tekevät ihmiset keskenään. Toki eri organisaatioiden kulttuurit voivat erota toisistaan, joka saattaa tuoda omat haasteensa yhteistyöhön.

Duckmaton (2011) on todennut oivallisesti, että onnistunut yhteistyö vaatii oikean asenteen ja aikaa. Honkasen ja Suomalain (2009) realistinen kuvaus yhteistyöhön vaikuttavista seikoista havainnollistaa sen, miten moni asia vaikuttaa onnistuneeseen yhteistyöhön. Yhteistyötä tekevien ihmisten asenne yhdessä tekemiseen lienee kuitenkin ratkaisevin asia. Yhteistyötä tapahtuu eri tasoisesti. Englanninkieliset vaihtelevat käsitteet yhteistyöstä antavat yhteistyöhön osallistuville ihmisille vihjeen siitä millä tasolla yhteistyötä tehdään. Ehkä suomalainen laaja käsitys monialaisesta yhteistyöstä asettaa ihmisille paineita yhteistyön tekemiseen. Jos puhuttaisiin yhteistoiminnasta tai ryhmätyöstä, vaikuttaisiko se yhdessä tekemisen asenteeseen?

Tutkimuskysymykseni oli *mitä tarkoittaa monialainen yhteistyö perusopetuksessa?* Monialaisen yhteistyön määritelmää ei ole avattu perusopetuksen virallisissa ohjeissa. Monialainen yhteistyö mainitaan perusopetuslaissa oppilaan tuen tarpeeseen liittyvissä yhteyksissä sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Koska oppilaan tukeen liittyvissä kysymyksissä sekä oppilashuol-

lossa on usein tarve tehdä yhteistyötä eri organisaatioiden edustajien kanssa, monialainen yhteistyö voidaan silloin käsittää eri organisaatioiden väliseksi yhteistyöksi. Samanlaiseen johtopäätökseen on tullut myös Mahkonen (2015) joka pohtii teoksessaan mitä monialainen yhteistyö oppilas- ja opiskeluhuollossa tarkoittaa. Yleensä uudissanat määritellään lainsäädännössä, mutta oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tekee tässä poikkeuksen. Lainkohdan soveltajan tuleekin käsitteellistää sitä, mitä monialaisella yhteistyöllä tulee ymmärtää. Mahkonen toteaa monialaisen yhteistyön käsitteen tarkoittaneen *eri* sektorien ja *eri* toimialojen yhteistyötä. Tällöin se erottuu *saman* sektorin eri ammattiryhmien yhteistyöstä (Mahkonen, 2015, s. 318–319).

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli, *milloin perusopetuksessa tehdään monialaista yhteistyötä?* Perusopetuksen virallisten lakien ja ohjeiden mukaan monialaista yhteistyötä tehdään yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi sekä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jättävät paljon asioita paikallisesti päätettäväksi. Tämä koskee myös yhteistyöhön liittyviä käytänteitä. Perusopetuslaki sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki antavat monialaiselle yhteistyölle mahdollisuuden, onkin paikallisesti päätettävissä, kuinka hyvin annettua mahdollisuutta osataan hyödyntää. Kuten Mahkonenkin (2015) toteaa, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on säädöksistään monin tavoin avoin, etenkin yksilökohtaista oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevissa ohjeissa. Tämä johtuu lain lähtökohdista, samaa lakia noudatetaan esiopetuksessa, perusopetuksessa sekä toisen asteen koulutuksessa (Mahkonen, 2015, s. 362).

Yhteiskunnassa tapahtuvat nopeatkin muutokset (esimerkiksi maahanmuutto) voivat tuoda tarpeen uusille käytänteille yllättäen. On tärkeää, että perusopetuksen rehtorit ja opettajat ovat valmiita arvioimaan ja kehittämään toimintatapojaan jatkuvasti. Tälle kehitykselle lait antavat mahdollisuuden. Kuten Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) kiteyttävät, inklusiivisen koulun kehittämistyön ytimessä ovat opettajat, joilla on halu mukautua uusiin haasteisiin oppimisen ja oppimisympäristöjen suhteen. Opettajat ovat koulujärjestelmän voimavara ja laadun tae (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 98).

Palaa vielä koulun tehtävään tuottaa sivistyneitä yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Miten yhteistyö yhtenä työskentelytapana vahvistaa tätä tavoitetta? Yhteistyöstä perusopetuksessa voidaan nähdä sekä yksilöön, tässä tapauksessa oppilaaseen, että yhteiskuntaan liittyviä ulottuvuuksia. Yhteistyöllä varmistetaan oppilaan yksilöllisten kehitykseen ja kasvatukseen liittyvien seikkojen huomioonottaminen kaikilta oppilaan elämään vaikuttavilta osa-alueilta. Opettajina

näemme oppilaan toiminnan koulun näkökulmasta, joka on vain yksi osa oppilaan elämää. Ymmärtääksemme oppilasta, meidän tulee olla tietoisia myös hänen muista elämäänsä vaikuttavista toimintaympäristöistä. Perusopetuksessa yhteistyön tavoitteet vaikuttavat usein pedagogiseen toimintaan, etenkin jos oppilaalla on erityistarpeita. Pedagoginen toiminta voi liittyä oppimisprosessiin tai opeteltavaan sisältöön. Koulussa pedagoginen vaikuttaminen yksilöön on aina läsnä, mutta yhteistyössä sitä tehdään vielä tietoisemmin ja yhtenäisemmin. Yhteiskunnallisen ulottuvuuden näkökulmasta yhteistyöllä perusopetuksessa vaikutetaan yhteiskunnan kehitykseen ennaltaehkäisevästi. Ohjatessa oppilaita toimimaan sivistyneesti yhteiskunnan sallimien raamien puitteissa vältämme ongelmia tulevaisuudessa. Yhteiskunnallisesti myös laeissa ja ohjeissa on määrätty yhteistyöhön perusopetuksessa, tällä tavalla yhdenmukaistetaan koulujen toimintaa. Yhteiskunnallisten muutosten myötä näitä lakeja ja ohjeita muutetaan vastaamaan senhetkisiä tarpeita.

Opettajan työ on ollut pitkälti yksinäistä työskentelyä omassa luokkatilassaan. Perusopetuksen viralliset asiakirjat kuitenkin ohjeistavat opettajia yhteistyöhön. Tämä edellyttää yksittäiseltä opettajalta ja koko kouluyhteisöltä työskentelytapojen muutosta. Toin johdannossa esille Karjalaisen (1992) ajatuksen opettajan todellisesta ammattitaidosta, jossa yhteistyön merkitys ymmärretään keskeisenä osana opettajan työtä. Karjalaisen tutkimuksesta on kulunut kohta kolmekymmentä vuotta, mutta edelleen perustellaan yhteistyön tärkeyttä perusopetuksessa ja opettajia ohjataan siihen. Voidaan siis nähdä, että perusopetuksessa toimintatavat muuttuvat hitaasti.

Siljander (2014) kuvaa kasvatustieteellisen tiedon ja teorioiden suhdetta käytännön toimintaan joko kuvailevaksi tai ohjeistavaksi. Kuvaileva tutkimus keskittyy siihen, miten asiat ovat. Osallistava ja arvottava tutkimus puolestaan ottaa kantaa siihen, miten asioiden pitäisi olla (Siljander, 2014, s. 78). Tässä tutkielmassa tarkastelemani perusopetuslaki, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat ohjeita siitä, miten asioiden pitäisi olla. Tarkoituksenani onkin jatkaa aiheen tutkimista käytännön toimintaan ja opettajien kokemuksiin; miten monialainen yhteistyö on ymmärretty paikallisesti ja millaisia kokemuksia opettajilla on yhteistyöstä.

LÄHTEET:

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot* (Väitöskirja). Haettu 22.11.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: the basis of sociability*. London: Routledge.
- Duckmanton, I. (2011). The possibilities of an imagined future: observing critical dilemmas in interprofessional and multi-agency working. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) *Interprofessional work in practice. Learning and working together for children and families* (s. 157–170). New York: McGraw-Hill.
- Frost, N. (2005). *Professionalism, partnership and joined-up thinking: a research review of front-line working with children and families*. Dartington: Research in Practice. Haettu 18.12.2020 osoitteesta http://niko.aides63.free.fr/Documents/Doro/Dissert/Professionalism_partnership%20and%20joined%20up%20thinking.pdf
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi oy.
- Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste - moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (s. 26–48). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Johnson, P. (2007). Perusopetuksen yhtenäisyys muutoshasteena. Teoksessa P. Johnson *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 85–103). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, A. (1992). *Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettaja monenlaisille oppijoille -inkluusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 73–104). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2020). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä* (11. uud.p.). Helsinki: Tietosanoma.
- Mahkonen, S. (2015). *Uusi oppilashuoltolaki työvälteenä* (2.uud.p.). Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Tulevaisuuden perusopetus -valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Haettu 30.11.2020 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75375>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 30.11.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. (2015). *Monialainen opiskeluhuolto ja sen johtaminen*. Opas 36. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 7.2.2021 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/126938>
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet* (Väitöskirja). Turun yliopisto. Haettu 22.11.2020 osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC341Parna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Røn-Larsen, M. (2016). “May I please tell you a little anecdote?”: Inter-professional decision-making about inclusion in the borderland between normal and special schooling. *The International Journal on School Disaffection*, 12(1), 65–84. Haettu 18.12.2020 osoitteesta <https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/60943110/s4.pdf>

- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., & Viitala, M. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Julkaisu 1:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 17.2.2021 osoitteesta <https://karvi.fi/publication/ops-kehittamistyon-kompassina-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/>
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa* (2. p). Helsinki: WSOY.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.1.2021 osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/9789517684439>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomela-Jaskari S. (2016). Monialaisella arvioinnilla oikea-aikaista tukea lapsille ja perheille. Teoksessa P. Petrelius, H. Tulensalo, A-M. Jaakola & J. Hietämäki (toim.) *Lapsen elämäntilanteen ja tuen tarpeiden lapsikeskeinen, monitoimijainen arviointi. Tietoa lastensuojelun kehittämisen pohjaksi* (s. 75–88). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 33/2016. Haettu 22.11.2020 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/131363>